Desalojos Cero. Vídeo participativo y dimensión urbana

Stefano Collizzolli, Universidad de Padova, Departamento de Sociología, Via del Santo, 2, 35100, Padova (Italia)

1. Qué es el PV

1.1. Prácticas idiosincráticas, teorizaciones esquivas

Communication that doesn't go both ways, doesn't go anywhere

Alan Alda

Los métodos de video participativo (PV, Participatory Video) tienen ya más de cuarenta años. De hecho, en 1969, arranca el proceso que ha dado vida al método, el *Fogo Process*.

De todas formas, falta aún una definición compartida y una teorización que aúne coherentemente las experiencias de diversos tipos: encontramos una literatura relativamente extensa en relación a cada proyecto concreto (Ferreira, 2006; Gilbert s.d.; Gonzalo Olmos and Ramella, 2005; Lunch, 2004; Molony, Zonie and Goodsmith, 2007; Odutola, 2003; Riaño, 1994; Rose, 1992; Snowden, 1983; Lunch, 2004, 2006ª, 2006b; Nathanials, 2006, etc) y manuales (Braden and Than, 1998; Chambers, 2003; Clive Robertson and Shaw, 1997; Lunch and Lunch, 2006).

También la contribución más estructurada en este campo, el volumen editado por Shirley White (2003), aunque siendo completo y valioso, adolece del hecho de que "su contribución teórica es limitada. Es un libro sobre la práctica, más que sobre la teoría. Y, como tal, no aúna los numerosos case studies en una estructura teórica fuerte" (Pink, 2004).

Esta limitación es comprensible, dado que el PV es un conjunto de prácticas esencialmente operativas y extremadamente situacionales e idiosincráticas.

De hecho, además, las experiencias realizadas en la intersección entre participación y vídeo se han desarrollado en diversos momentos y en diversos lugares del

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

mundo, de manera “caleidoscópica” (White, 2003), a menudo sin tener ninguna noticia la una de la otra (Huber, 1998) y comenzando por tanto de algún modo desde cero, lo que hace el campo ulteriormente esquivo.

Todo ello sugiere que hagamos preceder el análisis del case study de una breve introducción.

Llamaremos por tanto vídeo participativo, ampliando una definición de Su Braden y Victor Young, a “un conjunto de aplicaciones alternativas de las tecnologías audiovisuales en proyectos de desarrollo” o en proyectos de intervención social y política, “cuyo objeto es producir cambio social” o transformación individual (Braden, Young, 1998).

La característica común en estas aplicaciones es la de poner el acento en el aspecto participativo del proceso de producción audiovisual (Johansson, 1999b). Lo que determina la posibilidad de impacto social de un vídeo no es tanto su argumento “social”, como su desarrollo social, colectivo y participativo, en su proceso de producción (Bery, 2003).

Desde el punto de vista más aplicativo, se puede describir lo que sucede en un proyecto PV como:

A scriptless video process, directed by a group of grassroots people, moving forward in iterative cycles of shooting-reviewing. This process aims at creating video narratives that communicate what those who participate in the process really want to communicate, in a way they think is appropriate (Johansson et al, 1999, 35)[1].

A partir de estas definiciones, con objeto de delinear las posibles acciones sociales y su impacto educativo y transformador, me referiré ahora a la narración y al análisis del *Fogo Process*, y ello no sólo por su carácter pionero, sino también porque ha asumido con el tiempo un carácter paradigmático, canónico.

Otros puntos de partida podrían ser elegidos: desde el trabajo de Cesare Zavattini en Italia, por un cine popular y por la construcción de una red de “revistas de cine libres” (2002, 976-997), a la experiencia plurianual de la FAO (FAO, 1987; FAO and Un, 1996).

Los elementos del canon son en cambio más interesantes, dado que permiten comprender cómo un campo se ve a sí mismo. El *Fogo Process* tiene además la ventaja analítica de presentar con gran claridad algunas de las características básicas del enfoque.

1.2. El Fogo Process

Por *Fogo Process* se entiende un proceso de realización participativa de una película y de intervención comunitaria que se ha desarrollado en la isla de Fogo, en el estado de Newfoundland, en Canadá, principalmente entre 1967 y 1969[2].

Bajo la guía de Don Snowden, responsable del departamento de Extensión de la Memorial University de Newfoundland (MUN) (Extensión 1972; Quarry 1984), el trabajador de campo Fred Earle, perteneciente al mismo departamento y el director Colin Low, del National Film Board canadiense (NCFB), se han realizado 28 documentales breves, intentando, con la implicación de los habitantes, crear una imagen compartida de la vida en la isla (Williamson 1973; Williamson 1991).

Las 28 películas duran entre 10 y 30 minutos; más bien breves pero en cualquier caso bastante desarrolladas para contar por entero una historia –que es lo que han hecho, dado que, programáticamente, rechazan el entrecortado y son cada una el retrato completo y en sí mismo concluido de una sola persona o de una única situación.

Son películas centradas en las personas de los protagonistas, y no en temáticas abstractas –o mejor dicho: películas centradas sobre puntos de vista muy situados e idiosincráticos sobre problemas concretos y transversales.

Tras un proceso completo de proyecciones y discusiones en todos los pueblos de la isla[3], estas películas han originado un proceso de autorreflexión y empowerment a nivel local que ha producido resultados concretos en términos de capacidad comunitaria de tomar las riendas colectivamente del propio destino (Huber, 1998; Quarry 1994).

Además las películas han constituido un medio decisivo de comunicación con el distante poder político central que estaba planificando el desplazamiento de todos los habitantes a áreas económicamente más habitables; fueron proyectadas en el Ministro de la Pesca en Ottawa, que decidió responder al video. Esto ha dado origen a un circuito de feedback, después del que –y después del cambio social originado

(también) del camino de recuperación, montaje, proyección y autorreflexión –el gobierno ha dirigido finalmente sus esfuerzos a ayudar a los isleños a quedarse allí (Crocker 2003; Crocker 2008).

1.3. Circuitos de feedback

Demos un paso atrás y volvamos a las proyecciones en la isla. Siempre en palabras de Don Snowden,

Even though video will be unknown to the community, it is a technology that ordinary people can use and control, and by having the time to become familiar with it in a public setting, they may be encouraged to learn from it rather tan to fear it or be mystifies by it. *Its successful use involves both the screening of videotapes and discussion based on what the tapes have presented* (las cursivas son mías)[4] (Snowden 1983).

El hecho de verse en el video como comunidad, representantes de personas conocidas, que hablaban la lengua de la isla tanto del punto de vista formal como del sustancial, y que quizás, sin el video, no habrían tomado la palabra en público, deviene un potente catalizador para la discusiones –no solo en lo que respecta a estrategias a largo término, sino también a propósito de cuestiones de organización comunitaria aparentemente menores, pero importantes:

(The screenings) instant impact was particularly evident at a community Council meeting in Lords' Cove (…) where playback of the meeting provided those present an opportunity to view the appalling lack of participation and to look at their own apathy. As a result of this realization the meeting was rescheduled, received greater participation and results in a new election of officers[5] (Extensión 1972).

Se estaba creando un *circuito de feedback interno*, cada vez más vivo y de mayor implicación. En un segundo momento, las películas comenzaron a circular entre los diversos pueblecitos, lo que era difícil para las personas.

La isla, aunque pequeña, estaba dividida por una profunda fractura, de tipo principalmente confesional. La credibilidad que un habitante de un pueblo podía tener en otro era mucho menor que la credibilidad que el mismo habitante,

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

convertido en personaje, resultó tener con la mediación del vídeo.

Este circuito de feedback se desarrolla entre comunidad y comunidad, por tanto entre grupos humanos homogéneos entre sí e igualmente periféricos en la distribución del poder, pero divididos por obstáculos de diverso género; lo llamaremos *circuito de feedback horizontal*.

Another thing community workers can do is to take videotapes they have made with one village group and show them to the same kind of group in another village. Video (…) becomes a new form of learning. This is known as horizontal learning and is becoming increasingly acknowledged worldwide as an essential component of education, usually (but no exclusively) among adults. Village people can use video to teach themselves, from within their own village, or between their village and others villages, and they are doing this increasingly[6] (Snowden 1983).

1.4. Circuitos de feedback y acciones sociales

Hemos por tanto diferenciado tres dimensiones en el funcionamiento del proceso.

Hemos llamado *circuito de feedback interno* al diálogo que las proyecciones de la película de Fogo han provocado dentro de la comunidad mencionada y *circuito de feedback horizontal* al diálogo provocado entre diferentes comunidades en el mismo nivel. Entre ambos circuitos de feedback parece estar el lugar donde se realizan las dinámicas de construcción de una confianza individual en sí[7] -de los que se desprende una posible acción social terapéutica- y de confianza colectiva en un nosotros[8] -de los cuales se desprende una posible acción social de *empowerment*.

Hemos por último llamado *circuito de feedback vertical* a la inédita comunicación directa entre el centro del poder y la periferia que se realiza en el curso del proceso: una posible acción social de *advocacy*.

Esta tipología sirve esencialmente como parrilla de orientación; no quiere tener pretensiones sistemáticas, sino sobre todo la tarea de hacer emerger posibles interrogantes, rasgos de categorización de los fenómenos, de las prácticas y de los significados que circulan en torno al campo.

Cuando se quiere modelizar el enfoque surge un problema. Snowden señala que

para funcionar necesita de un contexto sustancialmente virgen de la penetración de los medios de comunicación de masa[9].

Un contexto, en suma, donde el video sea de por sí suficientemente *inesperado* puede superar la brecha periferia/centro –y no por su valor intrínseco (estético, comunicativo, emocional) o de una fuerte acción de reivindicación que lo acompaña, sino por el simple hecho de existir. Y que sea poco cotidiano le permite ser relevante para la instauración de circuitos de feedback internos y horizontales.

En estas condiciones, la misma posibilidad de provocar circuitos de feedback parece limitada no solo por factores geográficos, socioeconómicos y culturales, sino también por factores históricos. Aunque se excluyan muy pocas comunidades, la semiosfera (Lotman 1985) humana ya está globalmente mediatizada. Bruce Lee es muy popular entre los niños palestinos y los *cinéma de la brousse* llevan por la sabana africana improbables video CDs de violentísimas *action movies* estadounidenses.

Se trata de un factor a tener en cuenta cuando se planifica una acción de PV en un contexto urbano –donde las dinámicas a penas provocadas son sin duda más difíciles.

Pero esto no hace imposible imaginar la instauración de circuitos de feedback en contextos hipermediatizados. Simplemente, pone condiciones más severas para que ello pueda suceder –o bien requiere un vínculo real entre la realización de la película y los procesos sociales locales.

En la base de los circuitos de feedback parece haber dos elementos: la superación técnica de la distancia espacio-temporal y la distribución de status.

La primera tiene que ver con la posibilidad, por los medios técnicos de comunicación, de contraer y rediseñar el espacio y el tiempo. Tras la posible superación de lo que Thompson (Thompson 1995: 37-39) ha llamado *distanciación espacio-temporal*, los habitantes de Fogo son capaces de dirigirse a los lejanísimos gobernantes de Ottawa.

No se trata de un efecto puramente técnico; en efecto, los isleños utilizan un medio que es tradicionalmente (y en particular en la época) utilizado en el campo de la casi-interacción mediada para hacer efectivo una interacción mediada (Thompson 1995: 122-151). Y es ésta probablemente la razón del éxito: no se trata solo de la

simplificación de hacer viajar al video, en vez de desplazarse toda la población de la isla a Ottawa en busca de una audiencia cara a cara- no solo por el ahorro en los precios de los billetes, sino porque, probablemente dicha audición no sería nunca concedida.

Y esto nos lleva al segundo elemento: el uso del video permite una *atribución de status* que hace posible la superación de la brecha periferia-centro (Habermas 1996: 423-424) como hace posible en el caso de los circuitos de feedback horizontal el diálogo mediado entre comunidades diversas y rivales dentro de la isla.

¿De qué depende este poder de la mediación audiovisual para atribuir status?

En primer lugar, del persistente carácter monodireccional de la inmensa mayoría de los fenómenos de comunicación audiovisual[10]: cada vez que una casi-interacción mediada se hace interacción mediada, parte de la esfera de silencio que la comunicación monodireccional típica de la casi-interacción mediada lleva consigo pasa a la interacción mediada.

En segundo lugar, del status de recurso cognitivo que el lenguaje audiovisual, y en particular la televisión, ha mantenido en el curso de los años (Stella 1999: 27-52).

A pesar de años de denuncias del poder manipulador e ideológico de los medios de comunicación de masa, tanto a nivel teórico como a nivel del discurso de sentido común, aún (y quizás cada vez más) la comunicación audiovisual es el lugar de acreditación de los saberes –tanto de los saberes cognitivos como de los saberes de la vida cotidiana.

Un rol influyente de las mediaciones puede, en suma, a diferencia de lo que pensaba Snowden, ser un factor que no solo no obstaculiza, sino que facilita la aparición de un circuito de feedback, al menos a nivel horizontal[11].

En suma, y de nuevo: la clave del funcionamiento del proceso está en el vínculo explícito entre el proceso de realización del video y los procesos sociales.

Y esto es lo que todavía tenemos que aprender del Fogo Process: en la era de las nuevas tecnologías, nomádicas y superligeras, que parecen haber dejado obsoletos los conceptos de distancia y cercanía. El éxito no ha estado en el resultado de la tecnología puesta a disposición de los isleños, sino también en el modo en que fue integrada en sus vidas. Las experiencias conducidas en Fogo se refieren al uso

político y social de los medios, y plantean una cuestión que con el tiempo se ha hecho aún más importante: ¿para qué sirven los medios? Ahora que es posible representar cualquier cosa ¿por qué deberíamos hacerlo? El Fogo Process nos dirige hacia el primer y más básico problema de la política de los medios: ¿qué papel pueden jugar los medios en la formación de estructuras políticas colectivas? (Crocker, 2008).

2. Case Study: un laboratorio urbano

El laboratorio de PV que constituye el *case study* en este artículo se ha desarrollado en Santo Domingo, en República Dominicana, entre el 18 y el 27 de Abril de 2007, en el ámbito del II encuentro de la Universidad Popular Urbana de la Alianza Internacional de los Habitantes.

Dos son las razones de esta elección: en primer lugar, la extrema contracción temporal (ocho jornadas de trabajo efectivo) permite ver el método en acción en condiciones extremas, donde más evidentes son la funcionalidad y la disfuncionalidad (y al mismo tiempo reduce la longitud de la narración).

Se ha tratado además de una experiencia donde la dimensión urbana es muy relevante, y por tanto permite arrojar luz con eficacia sobre sus posibilidades y sus riesgos.

Procederé en su tratamiento de manera analítica, contando paso a paso el desarrollo del recorrido –espero, de este modo, de hacer la narración más plenamente provechosa; mi objetivo es el de proporcionar no solo puntos de reflexión, sino también indicaciones operativas concretas.

2.1. Contexto y background

La Alianza Internacional de los Habitantes (www.habitants.org) es un espacio unitario activo desde 2003 de asociaciones y movimientos sociales urbanos, que hasta ahora ha visto la adhesión de más de 200 organizaciones provenientes de más de 30 países. Su objetivo es fomentar el intercambio de experiencias, la elaboración de estrategias comunes, y las campañas por la solidaridad global como la Campaña Desalojos Cero.

La Red promueve la Universidad Popular Urbana (http://up.opencontent.it/cdiai/): un

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

foro de encuentros de formación e investigación, abierto, participativo y construido desde la base, y dirigido a líderes comunitarios y activistas en el ámbito del derecho a la vivienda y a la construcción social del hábitat.

En paralelo con el II encuentro de la UPU[12], se ha desarrollado un laboratorio de PV dedicado a los participantes dominicanos.

La situación indicaba pronto una dirección bastante evidente al trabajo colectivo. Dicha dirección, que resultaba también de las investigaciones, de las necesidades y de las expectativas de los participantes, era la de un trabajo de impacto y militante, útil rápidamente a la prioridad de la campaña en curso, Desalojos Cero (Sfratti Zero). La campaña, de dimensiones mundiales, tenía una especial importancia en República Dominicana y en la ciudad de Santo Domingo, que estaba viviendo una fase de desalojos violentos de comunidades enteras. Los desalojos, a menudo ilegales, se concluían con la destrucción de los edificios.

2.2. Participantes

Han participado en el laboratorio 18 personas, divididas en dos grupos. Este número, muy alto respecto a la solicitud del formador, deriva del hecho de que todas las organizaciones de la red en vías de estructuración de la República Dominicana han enviado un representante, había por tanto sindicalistas, sacerdotes, jóvenes investigadores universitarios y representantes de comités de ciudadanos como Uprobrisas y Junta de Vecinos de Los Angeles[13], o de organizaciones de red como Codecoc y Conamuca.

El grupo era no homogéneo en edad (entre los 20 y los 65 años), género, competencias y capital social de los componentes; sobre todo, no existía como tal antes del inicio del laboratorio.

Era de todos modos uniforme en cuanto al común recorrido de activismo en el campo de las luchas por el derecho a la vivienda, y por el hecho de que todos los componentes participaban en representación de su grupo de referencia más amplio, ya fuese comunitario o político. Se trataba de un contexto, en suma, en el que los *nosotros* contaban más que los *yos*, y en el los *yos* se presentaban automáticamente como partes de un *nosotros*, *nosotros* muy próximos, implicando la integralidad de la personalidad y no aspectos de intereses o representación.

La formación se ha desarrollado en lengua española.

2.3. Desarrollo del laboratorio

2.3.1. Parte plenaria

18 de Abril- plenario: inicio del taller

Después de una primera introducción de la propuesta, se proyecta un trabajo proveniente de un laboratorio anterior de video participativo en Palestina, *Bajo el mismo techo* (ZaLab, 2006).

La propuesta del laboratorio se discute y profundiza entre todos. Se presenta a continuación el equipamiento: todos entrevistan y son entrevistados por otro participante del laboratorio (Lunch and Lunch 2006). Las preguntas son solo dos: autopresentación y expectativas en el trabajo común.

Vemos y discutimos las entrevistas. Sobre las expectativas de los participantes se decide definitivamente lo que se hará.

Después, el grupo se divide, sobre la base de las necesidades logísticas de los participantes, en dos: uno trabajará por la mañana y el segundo por la tarde. Cada grupo comienza discutiendo sobre el sujeto de la película. En un momento final de plenario, los dos grupos se intercambian y comentan recíprocamente los sujetos.

El grupo de la mañana trabajará sobre los niños de la calle (tema sobre el que están muy sensibilizados pero con el que no tienen realmente contacto: PV como instrumento para explorar la realidad social circundante); el grupo de la tarde sobre desalojos (tema que implica directamente a muchos de los participantes: PV como instrumento para narrarse y acceder a una *voz*).

El lado más técnico de la formación en grabación ha sido afrontado “guiando” a los participantes mientras experimentaban directamente con los equipos; en la primera jornada de trabajo se abordó lo más esencial.

Después de un poco de teoría de la filmación, con la introducción de los conceptos del campo y de fuera del campo y de la escala de los planos, hemos pasado a hacer ejercicios simples de composición y narración, que después hemos revisado y comentado.

En un segundo momento, se desarrolló un mínimo adiestramiento en el uso del caballete, y ejercicios de movimiento de cámara y de movimiento del personaje.

2.3.2. Los procesos// el grupo de la mañana (Los niños del sol)

19 de Abril: el sujeto

Después de la formación técnica de la que hablábamos antes, se discutieron el sujeto y el tratamiento. Esta es una fase que, generalmente, se dilata en un par de jornadas de trabajo, dado que razonar, consensualmente, en términos sociales las filmaciones no es un trabajo inmediato.

Decidimos que el papel central debe ser para los niños de la calle (excluyendo otros sujetos potencialmente interesantes: niños no de la calle, adultos en representación de los padres y de las madres…) que entrevistaríamos y observaríamos en su vida cotidiana.

El discurso analítico resultará de una entrevista a un cura salesiano que gestiona un centro para la infancia en el barrio de Cristo Rey.

Discutimos ampliamente sobre las preguntas a hacer a los niños, el tipo de relación a instaurar con ellos y sobre cómo llegar a instaurarla.

20 de Abril: primer día de filmación- los niños



Después de un rápido repaso de los elementos teóricos y prácticos del día anterior, se forma un equipo: demostración práctica de organización y uso del material, organización del trabajo, secretaría y edición.

La primera entrevista a un niño, Manuel, adolece de la escasez de tiempo de preparación, y por tanto de la falta de focalización sobre la importancia de la relación. El personaje responde limpiando los zapatos al entrevistador- es su trabajo y queremos contarlo; pero esto establece una relación jerárquica, confirmada por el carácter de las preguntas: “¿Qué opina usted de la problemática de la niñez?” (Respuesta: “¿¿Cómo??”).

Poco de la entrevista es utilizable y, si el objetivo es entrar en contacto con una realidad que se quiere modificar, realmente no se ha conseguido. A partir de la experiencia, discutimos en profundidad sobre estos temas. Una segunda entrevista va mejor.

21 de Abril- mañana, segunda jornada de filmación: la entrevista al cura.

Se trata de una entrevista de tipo diferente a la de los niños: no narrativa de historia de vida, sino informativa. Podemos por tanto razonar de forma distinta sobre el impacto que tendrá la cámara y nuestra actuación y podemos escribir un guión más ajustado. La entrevista, decididamente más simple, va mucho mejor.

22 de Abril- mañana, primera jornada de montaje

Superando la frecuente falta de corriente eléctrica y problemas informáticos contingentes, se desarrolla una introducción a lo fundamental del programa de montaje.

En el curso de los ejercicios, emerge dramáticamente la diversidad interna del grupo, en este caso desde el punto de vista de la alfabetización informática. Algunos de los participantes no han usado nunca un ordenador, y dominar el programa de montaje es realmente complicado; esto crea una polarización del grupo, y algunas tensiones entre los participantes. Se consigue llegar a una puesta en fila de las tomas de observación y entrevista a los niños.

23 de Abril- mañana

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual



Gran parte del grupo no está presente: están en una visita organizada por la UPU. Con solo dos participantes, el trabajo se puede compartir a un nivel mucho mayor. Tensión de trabajo grande y positiva.

Trabajamos como guía en la entrevista al sacerdote, discutiendo profundamente las posiciones expresadas y tomando solo lo que nos parece que nos sirve realmente. Salen once minutos, que reducimos fatigosamente.

24 de Abril- mañana

Por la tarde está la proyección en el plenario de la UPU. Para la mañana de trabajo, el objetivo es la socialización al resto del grupo del trabajo hecho en la mañana y terminar el montaje para la proyección de la tarde. Pero falta la luz. En general, hacia las diez de la mañana vuelve; hoy no.

Se nos traslada por tanto a la universidad. En menos de dos horas, el formador concluye el montaje. El grupo está a la espalda, observa y escucha al montador que anuncia en voz alta lo que va haciendo. También hay tiempo de discutir algunas opciones, otras no.

A pesar de la dinámica técnico-vertical, la tensión del grupo y su nivel de participación emotiva son altísimos.

2.3.3. Los procesos// el grupo de la tarde: (Desalojos cero)

19 de Abril- tarde

Después de la formación técnica y los ejercicios, los trabajos son forzosamente suspendidos, a causa de la manifestación universitaria contra el aumento de los precios de los transportes públicos.

Queda solo tiempo de confiar en los que vienen de los barrios objetos de procedimientos masivos de desalojos, de contactar y dialogar con potenciales personas que den su testimonio, discutiendo muy rápidamente sobre el contenido de los discursos a hacer.

20 de Abril- tarde, Valiente (Boca Chica)

Se nos suma a la visita al Barrio de Valiente (Boca Chica), organizada por la UPU. Solo a la llegada queda claro que en el barrio en cuestión no hay testimonios ya contactados. No es cuestión de ir a la caza a ciegas; se continúa por tanto con el adiestramiento en el uso de la cámara (movimiento de coche, técnicas de la cámara a mano).

Los habitantes del Barrio reaccionan negativamente y el grupo se limita a autopresentarse y justificar la propia acción. Reflexión colectiva sobre el impacto de la filmación, momento de interacción social para problematizar, con la consiguiente rediscusión del sujeto y del planteamiento de las entrevistas.

21 de Abril- tarde, grabaciones en Villa Esfuerzo y Brisa del Este

Primera entrevista en Villa Esfuerzo, de donde proviene una de las participantes. Acogida dignísima y tensa, plena sensación de estar en medio de una comunidad que se autonarra. Mucha participación y mucho respeto por las grabaciones.

La persona que da su testimonio, Jazmin, ha sido elegida en un momento de discusión comunitaria colectiva: el equipo es acompañado por una buena parte de los componentes de la comunidad.

Algunos se quedan a escuchar la entrevista, otros no. Confían, tanto en Jazmin, como en el dispositivo de narración que se ha construido a su alrededor.

Otras dos entrevistas en Brisa del Este, en una situación decisivamente más

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

desestructurada.



22 de Abril- tarde, visionados y discusiones

Problemas técnicos nos obligan a renunciar al ordenador; vemos por tanto las entrevistas y, discutiendo, estructuramos un montaje a palabras. Establecemos un personaje guía –Jazmin, de Villa Esfuerzo- y decidimos hacer el montaje sobre su narración, o bien privilegiar una reconstrucción cronológica sobre otras posibilidades (temática, a flash forward, a bloques).



23 de Abril- tarde: montaje

El grupo al completo. Introducción al programa de montaje; en la primera tanda de ejercicios se hace evidente que el tiempo no será suficiente: se presenta de nuevo el problema de la alfabetización informática. El formador cierra el momento de aprendizaje y comienza a montar él: el grupo actúa de director que da indicaciones y discute las opciones.

2.3.4. Las películas producidas: la restitución

***Desalojos Cero*, 8', miniDV, Italia-República Dominicana, color, 2007**

Jazmin, del barrio de Villa Esfuerzo, junto a Cándida y Cristina, del barrio de Brisa del Este de la ciudad de Sto. Domingo, hablan de cómo han sido desalojadas, han visto sus casas destruidas, pero continúan ocupando los propios terrenos habitando en barracas.

***Los niños de sol*, 8', miniDV, Italia-República Dominicana, color, 2007**

Seguimos la jornada de Miguel, un niño que se gana la vida limpiando zapatos. Escuchamos también el punto de vista del cura que dirige el centro para la infancia del barrio de Cristo Rey, Sto. Domingo.



La restitución ha tenido dos momentos. En un primero, hemos proyectado las dos películas en la clausura de los trabajos de la UPU. La discusión posterior se ha compuesto principalmente de las intervenciones sobre el contenido, reacciones emotivas. Se trata de llevar el discurso hacia el método; el principal feedback de los participantes es sobre sus problemas y la potencialidad de poner de acuerdo un grupo tan vasto y diverso.

En general, los participantes son vistos como un nuevo equipo a disposición de las exigencias de la lucha.

Dos días después, en Villa Esfuerzo, se hace la proyección de restitución a la comunidad.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual



He presentado intencionalmente, para esta discusión, un case study con luces y sombras: son las narraciones más instructivas. Traslado, al apartado de conclusiones, un análisis minucioso de elementos obvios- como, por ejemplo, el impacto del número excesivo de participantes y de los ritmos implicados en la comprensión global del proceso técnico, narrativo y social.

Igualmente, destaco rápidamente que la imposibilidad de observar el recorrido de difusión de los dos vídeos, ocurrido después de la partida de la República Dominicana, no permite entrar en esta narración de una dimensión fundamental de las acciones de PV, la del impacto en la arena de la esfera pública local.

Me concentro en cambio sobre dos elementos que pueden ser generalizables: la composición del grupo y la dicotomía entre dimensión urbana y dimensión comunitaria.

3. Conclusiones. PV, Contexto Urbano, Dimensión Comunitaria

3.1. La composición del grupo

Haber tenido que trabajar con un grupo compuesto por líderes comunitarios de diversa procedencia ha constituido más un problema que un recurso. En un primer nivel, una cantidad excesiva de tiempo y de energía ha sido empleada en el trabajo de formación del grupo, y las diferentes opiniones en el mismo han hecho las discusiones fatigosas y en ocasiones tensas.

En un nivel un poco más profundo, ha faltado la posibilidad de trabajar sobre la identidad y las necesidades del grupo, instrumento fundamental en la formación, y única garantía posible de continuidad – que, en este caso, no se ha dado.

Por último, las grandes diferencias en las competencias de partida en el interior del grupo –alfabetización informática- han comportado una cierta polarización en el interior del mismo, que no ha sido nunca realmente conflictiva pero que mostraba una falta de capacidad.

Similares problemas de diferente distribución de los saberes y las potencialidades se encuentran, más en general, en la introducción del montaje. Esto, por una parte, es un elemento fundamental para poder imaginar una posterior continuidad a la formación; por otra, hace actuar con cautela, y solo cuando racionalmente es posible. Si los tiempos son en verdad demasiado cortos, probablemente sea mejor evitar la exacerbación en las relaciones de poder y la difusión de la frustración respecto a la formación y confiar el montaje al formador.

Generalizando, es posible afirmar que, para optimizar las posibilidades formativas y transformadoras de una actividad de PV, el grupo de participantes debería ser lo más homogéneo posible, y posiblemente ya formado con anterioridad de la actividad. Esta es una garantía también de una mayor continuidad, dado que hay un sujeto colectivo al cual dejar a titularidad de los equipos[14].

Esto con más razón en una dimensión urbana, en la que las fuerzas centrífugas exponen a todo tipo de grupos a presiones y dispersiones. Lo que nos lleva al segundo punto:

3.2. La dimensión urbana // la dimensión comunitaria

La dimensión urbana no ha sido la más adecuada a un laboratorio de PV.

Ello por las razones “clásicas” de mayor impacto del vídeo en ambientes rurales – que, sin embargo, como habíamos visto en 1.3., pueden ser superadas. Y esto también, y quizás sobre todo, por la dificultad de distinguir qué personas o grupos sociales narrar, y a quién hacerlo.

En el vasto mar ciudadano, el enfoque de PV funciona solo cuando arriba en las islas: en las pequeñas o grandes comunidades que componen la ciudad, de la que forman parte y al mismo tiempo están excluidas.

Y esto es lo que se ha hecho con “Desalojos Cero”, y en concreto con la comunidad de Villa Esfuerzo. La narración se ha hecho de forma orgánica, y realmente compartida, sin por ello perder la complejidad y la multiplicidad de públicos asequibles típica de la dimensión urbana.

Dirigirse, por el contrario, a una categoría transversal, y aún peor, a una categoría no muy conocida, como en el caso de “Los niños del sol” lleva el riesgo de llevar al naufragio. En la mejor de las hipótesis se aprende, como ha sucedido, cómo NO afrontar el problema, y se comienza a pensar sobre cómo abordarlo, que, a buen ver, en la formación de líderes urbanos quizás no sea un resultado de poca importancia.

---

4. Bibliografía

Braden, Su and Thi Thien Huong Than. 1998. *Video for Development. A casebook for Vietnam*. Oxford – London: Oxfam Press.

Chambers, Robert. 2003. *Participatory Workshops – a sourcebook of 21 sets of ideas and activities*. London: Earthscan.

Clive Robertson and Jackie Shaw. 1997. *Participatory Video: A Practical Approach to Using Video Creatively in Group Developmental Work*. London: Routledge.

Crocker, Stephen. 2003. “The Fogo Process: Participatory Communication in a Globalizing World.” in *Participatory video: Images that transform and Empower*, edited by S. White. London: Sage.

—. 2008. “Filmmaking and the Politics of Remoteness: The Genesis of the Fogo Process on Fogo Island, Newfoundland.” *Shima: The International Journal of Research into Island Cultures* 2:59-75.

Extension, Departement of. 1972. “Fogo Process in Communication: A reflection on the use of film and video-tape in community development.” Memorial University of Newfoundland, St. John’s. Fairbairn.

FAO. 1987. “A rural communication system for development in Mexicòs tropical lowlands.” *Developement communication case study*.

FAO and UN. 1996. “Communication for Rural Development in Mexico.” in *Available online at the Communication Initiative Website*.

Ferriera, George. 2006. “Pelican case study: Participatory video in the policy making process: the Keewaytinook-Okimakanak case study.” University of Guelph, Canada.

Gilbert, Bruce. s.d., “Speaking of Fish. Exploring the use of Popular Education in Rural Newfoundland.” www.ryakuga.org/library/fish.html Retrieved 15.05, 2006.

Gonzalo Olmos and Marcelo Ramella. 2005. “Participant Authored Audiovisual Stories (PAAS): Giving the Camera Away or giving the camera a way?” *Papers in Social Research methods, qualitative series* London School of Economics.

Habermas, Jurgen. 1996. *Fatti e norme. Contributi ad una teoria discorsiva del diritto e della democrazia.* Milano: Guerini e Associati.

Lotman, Jurij. 1985. *La semiosfera. L’asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti.* Venezia: Marsilio.

Lunch, Chris. 2004. “Participatory Video: Rural People Document their Knowledge and Innovations.” *IK Notes, The World Bank Group*.

Lunch, Nick and Chris Lunch. 2006. *Insight into participatory video*. Oxford: Insight.

Molony, Tegan, Zeze Zonie, and Lauren Goodsmith. 2007. “Through Our Eyes: Participatory Video in West Africa.” *Forced Migration Review* 27:37-38.

Odutola, Kole Ade. 2003. “Participatory use of Video: A case study of community involvement in story construction.” *Global Media Journal* 2.

Pink, Sarah. 2004. “S. White (ed.) Participatory video: Images that Transform and Empower (review).” *European Journal of Communication* 19:411-412.

Quarry, Wendy. 1984. “The Fogo Process: An Interview with Don Snowden.” *Interactions* 2:28-63.

—. 1994. “The Fogo Process: An Experiment in Participatory Communication.” University of Guelph.

Riaño, Pilar. 1994. “Women in grassroots communications: furthering the social

change.” Thousand Oaks, CA: Sage.

Rose, Kalima. 1992. *Where women are leaders: The SEWA movement in India*. New Dehli: Vistaar Publications.

Snowden, Donald. 1983. “Eyes see; ears hear.” Memorial University, St. John, Newfoundland, Canada.

Stella, Renato. 1999. *Box Populi. Il sapere ed il fare della neotelevisione.* Roma: Donzelli.

Thompson, John B. 1995. *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*. Cambridge: Polity Press.

White, Shirley A.;. 2003. *Participatory Video: Images That Transform and Empower*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage.

Williamson, Anthony. 1973. “The Fogo process. User-oriented communication systems and social development. The Canadian experience.” in *UNESCO meeting on the planning and management of new communication systems*. Paris.

—. 1991. “The Fogo Process: Development Support Communications in Canada and the Developing World.” in *Communication in Development*, edited by F. Casmir. Norwood, N.J.: Ablex.

ZaLab, Aut. Coll. ;, (Stefano Collizzolli, Andrea Segre, and Alberto Bougleux). 2006. “Zavattini digitale: dai cinegiornali liberi al video partecipativo.” *Quaderni del CSCI, IIC, Barcelona* 2.

ZaLab, Aut. Coll.;, (Stefano Collizzolli, Andrea Segre, and Alberto Bougleux). 2007. “Gli occhi non accreditati.” Pp. 123-135 in *Lavorare con la diversità culturale*, edited by A. Surian. Trento: Eriksson.

Notas

[1] Un proceso de producción de vídeo sin guión preestablecido, dirigido y producido desde la base (*grassroots*), que se desarrolla en un movimiento cíclico de toma y revisión las imágenes. El objetivo del proceso es crear narrativas

audiovisuales que comuniquen lo que los participantes en el proceso realmente quieren comunicar, en la forma que a ellos les parece adecuada (Johansson et al, 1999, 35).

[2] El proceso de hecho se había puesto en marcha antes, con el encargo a Fred Earle como *field worker* en la isla por el departamento de extensión de la MUN, y ha continuado durante los años 70.

[3] El video catalizó la atención de los presentes y estimuló discusiones que Earle, hasta aquel momento, había tenido mucha dificultad para obtener. El entusiasmo –y la obstinación de Earle- fueron notables, en el curso del primer año del proceso las películas fueron proyectadas en treinta y cinco ocasiones diferentes, para un público total estimado en torno a las 3000 unidades (de 5000 habitantes).

[4] Aunque el video sea desconocido por la comunidad, es de todos modos un medio que la gente normal (*ordinary people*) puede utilizar y controlar y, si tienen tiempo de familiarizarse en un contexto público, pueden ser animados a aprender de él y no tener miedo o dejarse mistificar. Su éxito necesita la proyección de las cintas y de una discusión basada en lo que las cintas han mostrado.

[5] El impacto instantáneo de las proyecciones fue particularmente evidente en una asamblea comunitaria en Lords' Cove, donde el playback del encuentro dio a los presentes la oportunidad de ver la terrible falta de participación y de observar la propia apatía. Como resultado de esta toma de conciencia (*realization*) el encuentro se repitió en otra fecha, recibió una participación más amplia y se produjeron elecciones de nuevos representantes.

[6] Otra cosa que el *community worker* puede hacer es tomar los videos realizados con un grupo en un pueblo y mostrarlos al mismo tipo de grupo de otro pueblo. Los videos (…) se hicieron una nueva forma de aprendizaje. Esto es conocido como aprendizaje horizontal, y está siendo cada vez más unánimamente reconocido en todo el mundo como un componente esencial de la educación, en general (pero no exclusivamente) de adultos. La gente del pueblo puede usar el video para enseñarse ellos mismos, al interior del mismo pueblo, o entre su pueblo y otros pueblos, y cada vez lo están haciendo más.

[7] En particular en los circuitos de feedback interno

[8] Tanto en los circuitos de feedback internos como en los de feedback horizontal

[9] The techniques described here can orient the community worker's use of video with village people are primarily for audiences that are illiterate and uneducated (Snowden 1983).

[10] No obstante la inmensa diferencia en términos de difusión de la tecnología audiovisual entre nuestros días y aquellos en los que se desarrolló el *Fogo Process*, y a pesar de la difusión de formas dialógicas espontáneas y no experimentales de uso del video (por ejemplo, los *threads* audiovisuales de respuesta en coda a muchos clip colgados en youtube) creo poder afirmar aún que el video aún es un medio de comunicación sustancialmente monodireccional.

[11] Ocurre sin embargo, evidentemente, el uso del video como espejo e insertar al final de las primeras fases del proceso la consciencia de estar produciendo un texto audiovisual que pretende insertarse en una corriente principal.

[12] Han participado en las jornadas de formación una cuarentena de líderes de barrios populares y facilitadores provenientes de Argentina, Bolivia, El Salvador, Haití, Méjico, Perú, Puerto Rico, Italia, Reino Unido, Venezuela y República Dominicana. EL encuentro estaba organizado con la colaboración del departamento de Urbanismo de la Universidad Autónoma de Sto. Domingo (UASD) y del principal referente dominicano de la Red, Coophabitat. Para más información ver http://it.habitants.org/article/view/1875/.

[13] Dos comunidades que tenían un inmediato desalojo violento, y que estaban ocupando su terreno, respectivamente en Brisa del Este y en Villa Esfuerzo, suburbios de Santo Domingo.

[14] Que en este caso ha sido la asociación de coordinaba la red, COOPHABITAT

Traducción: Ana Ruiz Abascal y Xavier Besalú